

ウシンスキーの教育学説

—〈生れつきのもの〉と教育—

菅 原 徹

ウシンスキーの教育学説

——〈生まれつきのもの〉と教育——

菅 原 徹

問 題 意 識

ウシンスキー(Ushinskij, K. D. 1824-1870) は、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」(Chelovek kak predmet vospitaniya, opyt pedagogicheskoy antropologii, T. 1, 1868, T. 2, 1869) のなかで、人間の発達とその要因、あるいは発達における教育の役割について、つぎのようにのべている。

「われわれは、人間の生活において教育がはたす重要な役割を認めつつも、人間の精神的、肉体的自然 (priroda) を条件とし、人間がそのなかで生活すべく運命づけられた世界を条件とする教育活動に、すでに与えられている限界を明瞭に意識する。それだけではなく、われわれは、せまい意味の教育、すなわち意図的な教育活動—学校、職業的教育者、教師—は、けっして人間の唯一の教育者ではなく、これと同じくらいに強力あるいはもっとはるかに強力かもしれない教育者は、無意図的な教育者—自然、家庭、社会、民族、その宗教、言語、要するに、その広い概念のもっとも広い意味における自然と歴史—であることを明瞭に意識する。けれども、また、子どもや未発達の人間にとってはうちかちがたいこれらの影響そのものにおいても、多くのことが人間の系統的発達のなかで人間そのものによって変えられたのであり、その変化は、人間自身の精神における前もっての変化から導きだされたものなのである。そして、意図的教育、すなわち、一定の授業、一定の秩序をもった学校は、人間の精神におけるこの変化の発生、発達あるいはその遅滞に、直接の強力な作用をおよぼすのである」。(4, 19-20)[ウシンスキー教育学全集、明治図書、第四巻、19頁—20頁を示す。以下同じ。]

ウシンスキーは、このように、教育にあたえられている限界を意識していただけでなく、教育のもつ「強力な作用」をはっきり認識していたのである。このことは、「せまい意味の教育」——意図的教育が人間の唯一の「教育者」ではないということ、それにもかかわらず、教育は一定の条件のもとで発達の主導的要因になるということを、ウシンスキーがはっきり認識していたことを示すと思われる。

ウシンスキーの、こうした教育の「強力な作用」—「教育力」(vospitatel'naya sila) についての確信は、すでに、「教育学文献の効用について」(O pol'ze pedagogicheskoy literatury, 1857), 「学校の三要素」(Tri elementa shkoly, 1857) などにおいてみられ、ウシンスキーの教育についての発想と論理の〈原点〉にあったと考えられる。⁽¹⁾ そして、このばあいのウシンスキーの教育の「強力な作

用」のモデルは、「イエズス会教育学」にあったととらえることができるのである。⁽²⁾

ウシンスキーは、教育が「人間の観念、感情、道徳的、知的志向」に大きな影響をおよぼしうることは疑いのないことであるとして、「なお、それに疑いをもつ人がいるなら、イエズス会の教育の結果をかれに示すだろう」と書いているのである。「イエズス派の教育の志向は、大部分みにくいものであったが、しかし、その威力は明白であった。ごく年少の時代であってもいつかイエズス派の神父の鞭のもとにいたということの痕跡は、その人がどんなに老齢になっても消え失せないというだけでなく、国民の全階層、全世代の骨のずいまでイエズス派の教育の精神がしみとおっているのである。教育の力がおそろしいほどの規模に達し、どんなに深い根をそれが人間の精神におろすことができるかを確信するには、すべての人に知られたこの実例だけで十分ではないだろうか？」(4, 20)

ウシンスキーは、このような人間の「自然」に対立するイエズス会の教育でさえ、これほど強力な「教育力」をもち、「深く精神のなかに入りこみ、またそれを通して人間の生活にまで深く入りこみ得た」とするなら、「人間の自然やその真の欲求に応ずる教育は、もっと強力な力をもつことができるのではないだろうか？」と考えていくのである。

この考察の意図は、このような「人間の自然やその真の欲求に応ずる教育」が、ウシンスキーの教育学の遺産のなかで、具体的にどのように展開しているかをたどることにある。そして、このことは、ウシンスキーにおける〈生まれつきのもの〉と教育の問題を問うことを意味する、と把握しているのである。

I

ウシンスキーは、「公教育における国民性について」(O narodnosti v obshchestvennom vospitanii, 1857)において、「教育は、自分に委託された性格を研究し、その生来の特質を自分の活動の基礎にすべきなのか、それとも、教育は、生得的な素質 (prirodnye zadatki) などには注意を向けず、自分自身の模範にしたがって人間の第二の天性をつくりだす方がよいのか?」, と問いかけている。(1, 99)

そして、第一の課題についてはつぎのようにのべているのである。

「この第一の課題を遂行するのはきわめて困難なことであり、それはまったく不可能である。それをするには、ひとりひとりの生徒の性格を深く研究し、かれらの生来の性癖 (naklonnostj) をうまく利用する能力が必要であるが、そのようなことを公教育の教師に要求する人はもちろんいない。自分のしごとにすべてをささげる最良の教師でさえも、わずかのとくに目立つ特徴を見てとるだけで、それらの根源までつきとめることはめったにない。ふつうの実践は、教師の頭のなかにかくつかのレッテルをつくりだす。すると教師は、その後、それらのレッテルをかれの前にあらわれる子どもの性格にあてはめるようになる」。(1, 99-100)

ここでは、明らかに、子どもの心理的特質が問題になっており、教師に、「君たちの生徒の性格

を研究し、そのよい性癖を利用せよ、それらの性癖のなかで、状況しだいで善にも悪にもなる可能性のあるものを、善の方へさし向けよ」などというのはやさしいが、このような要求を公教育において遂行できる教師を発見することは容易ではない、ととらえられているのである。ウシンスキーは、教育活動を子どもの心理的特性に合わせることは、何よりもまず、その特性が多様であり、それを知るには鋭い、たえざる観察が必要であるから、そして、「それらの根源までつきとめることはめったにない」から、公教育においてそれを要求するのは不可能であると考えているのである。ウシンスキーは、「われわれはだれでも、教師のすべてがベスタロッチではないことを、しかも毎年送りこまれる新しい世代のためには一定量の教師がどうしても必要であることを、よく知っている」とのべているのである。(1, 100)

ウシンスキーは、第二の課題については、第一の課題の遂行よりもはるかに容易としながらも、「この第二の課題の遂行には、第一の課題の遂行に必要であったような大きな観察力は必要でないとしても、そのかわりに別の克服しがたい障害がたちあらわれる。教育が人間の第二の天性をつくりうるためには、その教育理念が生徒の信念に転じ、信念が習慣に、習慣が性癖になることが必要である。信念が人間のなかに根をおろし、何に服従せねばならないかを考える以前に、かれがその信念に服従するようになったときのみ、それは、かれの自然の一要素となるのである。しかし、このような過程がどんなに緩慢に行われ、どんなに骨の折れるものかを、自分自身に経験しない人がいようか?」と指摘している。(1, 100)⁽³⁾

そして、このような二つの課題とその実践的、あるいは現実的遂行の困難さとの関連で、これらとは別の視点をつぎのように提起するのである。⁽⁴⁾

「教育と生活によってよりよきものに改造された性格は、幸福の新しい源を開くという偉大な長所をもっている。しかし、この源からの水は長い間、自己束縛の悲哀を感じさせるであろう。そして、たぶん子どもや孫のみが、そこからさわやかな生気を無意識的に、汲みとるだろう。教育や生活によってつくりだされたこのような性格は、けっして生来の性格がもつような堅牢さや力をもつことはできない。それにたいして高貴な、善良な本性 (*natura*) を発達させるだけでよい教育は、たやすく、じきにそのしごとをはたし、完全なそれとともに強い性格をつくりだすのである。性格の強さは、その内容はどうであれ、何ものによっても代えられぬ宝である。それは心の生得的源泉 (*prirodnyi istochnik dushi*) からのみ得られるものであるが、教育は、この力をあらゆる人間的資質の基礎として、何にもまして大切にせねばならない。……自分の生来の好みにどんなときでもうち勝つということは、それらの好みのなかに、われわれの悪い性癖にうち勝つことを助け、その勝利を祝ってくれるような協力者を見出さないかぎりほとんど不可能である。人間の自然にとって名誉なことだが、われわれは無私無欲の善良な衝動 (*pobuzhdenie*) をうちにもたないような心は、この世にひとつもないといわねばならない。しかし、この衝動はきわめて多様であり、ときにはきわめて深くかくれているために、それを見出すことは必ずしも容易ではない」。(1, 101)

ここで、ウシンスキーは、教育がいつも当てにすることができる、そしてだれもが〈生まれつき〉に共通にもっている性癖として、「国民性」(*narodnostj*) をあげるのである。ウシンスキーにとっ

て、この「国民性」とは、人間における自尊心と同次元でとらえられた、「祖国にたいする愛」であった。こうして、ウシンスキーは、「国民性に訴えるとき、教育は、つねに人間の生き生きとした力強い感情のなかに、自分への応答と協力を見出す。それは、たんに知性によって得られた信念とか罰の恐怖によって植えつけられた習慣などよりはるかに強力に作用する」とのべるのである。(1, 101)

いうまでもなく、ウシンスキーの「公教育における国民性について」の問題意識とそこで証明しようとした命題は、「すべての国民は、それぞれ独自の民族的教育制度をもつ。それゆえに、ある国民がほかの国民の教育制度を借用するというようなことは不可能なこと」であり、「すべての国民が、この問題に関しては、自分自身の力を試してみるべきである」ということにかかわっていた。ウシンスキーは、「国民自身によって創造され、国民的原理に基づく教育が、どんな立派な制度であったとしても抽象的な理念に基礎をおいたり、他国から借用したような制度がもたない教育力をもつ」ことを示そうとし、「教育は無力であるのがいやだったら、国民的にならねばならない」と主張しているのである。⁽⁵⁾ ウシンスキーは、それを証明するために、性格とは何であり、教育がどのようにして性格に働きかけるかを問題にしているのである。したがって、ここでは、「詳細な生理学的観察」の余裕はなかったのであるし、「生理学と心理学、ないしは、多分、人間学」(fiziologija i psihologija, ili, povhalui, antropologija)の観点からの、教育の対象としての人間の究明は、主要なテーマではなかったのである。

このように、「公教育における国民性について」では、「人間の自然やその真の欲求に応ずる教育」は、〈生まれつき〉の、「深くかくれた根源」をさぐり、それを支柱とする教育、あるいはそれに基づいた教育、具体的には、〈生まれつき〉の、だれもがもつ性癖としての「国民性」に基づいた教育、と表現されているのである。

II

ウシンスキーは、「労働、その心理的、教育的意義」(Trud v ego psikhicheskom i vospitatel'nom znachenii, 1860)のなかで、労働の「心理学的法則」について語る前に、「労働」とは何かについてのべている。ウシンスキーは、「労働」を定義して、「労働というのは、われわれが、生活のなかであれこれの真に人間的目的を達成するうえに無条件的に必要であるがゆえに、それをおこなおうと決心するところの自由な、キリスト教的道徳に合致する、人間の活動(dejatel'nostj)である」とのべている。(6, 10-11)

ウシンスキーは、こうして、「自由な労働」、「おとなの理性的労働」を、一方においては、「動物の労働や鞭の下での黒人の労働」から、他方においては、「小さな子どもと成人した子どもの慰みごと」から、区別しているのである。そして、「自由のない労働は、人間を道徳的に向上させないばかりか、人間を動物の水準にまでおとしめるものである。労働は、人間が、その必要性の自覚にもとづいてみずからそれに着手するばあいのみ、自由な労働であることができる。強制された、

他人の利益のためにおこなう労働は、勤労する、あるいはより正確に言えば、労働する人間の人格を破壊する」と指摘するのである。(6, 11)

ウシンスキーは、「労働」の意義についてつぎのように書いている。

「真の労働、そしてかならず自由でもある労働は、それなしには人間の生活がその全価値、そのあらゆる値うちを失なうというほどに、人間の生活にとって重要な意義をもつ。労働は、人間の発達にとってばかりでなく、かれがすでに到達した人間的価値の水準を維持するためにも欠くことのできない条件となるものである。自分のおこなう労働なしには、人間は進歩することはできない。ひとつの所に止ることもできない。後退せねばならない。人間の肉体、心、頭脳(telo, serdstei, um)が、労働を要求する。この要求は、きわめて執拗なものであり、もし人間が、その理由は何であろうと、自分の個人的労働をその生活において欠くばあいには、正しい道を見失なってしまう、かれの前には、二つの、両方とも同じように致命的な道が開ける。生活への充されることのない不満、陰気な無感動、それに無限の退屈がひかえている道か、あるいは、それに沿って進むとき人間がたちまちに、子どものような気まぐれや畜生の快楽におち入り、知らず知らずに自分から進んで自殺へとおもむく道である。このいずれの道をとるにしても、死が人間を生きたままでとらえてしまう。なぜなら、労働、自分のおこなう自由な労働こそが、生活だからである」。(6, 11-12)⁽⁶⁾

このような人間と人間の発達における「労働」の意義とウシンスキーの「教育の目的」は、当然のことながら、密接に結びついていた。ウシンスキーは、「教育の目的」を規定するにあたって、まず、「享楽」(naslazhenie)と「幸福」(schastje)について語っている。ウシンスキーは、「享楽は、もしそれが労働を伴わなければ、その値打ちをたちまち失なってしまうばかりでなく、人間の心を急速に荒廃させ、つぎつぎと人間の最良の資質をとり去って行くという不変の心理法則を、人間は知らないようにみえる」とのべている。(6, 14)ウシンスキーは、たとえば、「高尚な享楽」―「芸術の享楽」については、この享楽の「十分な、間断なき占有」は労働によって購なわれるとし、「自分の全生活を芸術的労働に打込む芸術家のみが、芸術作品を十分に、いつまでも、危険なく享楽できる。もしかかれが、労働を捨て、芸術的創造の法則の研究を止めて、たんに見惚れるだけになったら、享楽は、たちまちにしてその力を失ない、ついには、完全に消え去ってしまうだろう。退屈の気晴らしにされた芸術の享楽は、急速に享楽であることを止め、やがて気晴らしであることさえも止めてしまう」と説明しているのである。(6, 14-15)こうして、ウシンスキーは、人間のすべての「享楽」に、「享楽は労働と釣合わねばならない」という心理法則があてはまるということを示そうとするのである。

ウシンスキーは、「幸福」を、「人間的価値を高めはするが、低下させることはない、そして何ものによっても破られることのない、無限の法悦という理想」にみている。そして、享楽をどんなにたくさん集めても、「幸福」にはならないと考え、「労働の外に、人間の幸福はないのである。労働は人間が地上で到達しうる唯一の幸福であり、人間に価する唯一の幸福である」と把握していくのである。

ウシンスキーの「教育の目的」は、つぎのようなものであった。

「教育自体は、もしそれが人間の幸福を願うのなら、人間を幸福のために教育するのではなくて、生活の労働のために準備しなければならない。……教育は、人間に労働の習慣と労働愛とを発達させねばならない。教育は、人間に自分のための労働を生活のなかで見出す能力を与えねばならない。……教育はたんに人間の理性を発達させ、一定の知識を人間に与えるだけでなく、それなしには人間の生活が価値あるものにも、幸福なものにもなり得ないところの真面目な労働に対する熱望を人間のなかに焚きつけねばならない」。(6, 18-22)

このように「労働、その心理的、教育的意義」における、「人間の自然や真の欲求に応ずる教育」は、人間に〈生まれつき〉の労働の欲求 (potrebnostj tuda) を、教育によって、労働への愛、労働の習慣へと発達させ、形成する問題であったと思われる。この場合の〈生まれつき〉のものとしての労働の欲求は、ウシンスキーにとって、「事情により、とくに少年、青年時代に人間をとり巻いた影響の如何によって、おどろくほどに燃え盛ったり、消えてしまったりするもの」であった。したがって、ウシンスキーは、人間が真面目な労働を心から愛するようになるためには、何よりも、「生活に対する真面目な見解を吹きこまねばならない」と考えるのである。「あそびながら学ぶ」ということは、七歳までのごく年少の子どもにのみ可能なことで、それ以後は、科学は、真面目な、科学に固有の調子をとるべきである。われわれは、ペダンチズムや峻厳な態度のことをいっているのではない。しかし、それでも従来のペダンチックな、不快な莊重さの方が、パーマをかけて、自分自身をみずから嘲笑するかのような流行教育学よりは害も少ないであろう」、とのべているのである。(6, 23)

ウシンスキーは、さらに、労働に対する愛と尊敬の念を生徒に起させるだけでなく、労働の習慣を身につけさせねばならないと考えていた。そのための「手段」のひとつとしての教科の教授—学習について、「あらゆる教科の教授が、つねに、生徒の若い力をちょうど苦しめるにただけの労働が生徒の側にのこるようにして行なわれねばならない。教師は、あれこれの教科を会得する労働にとり組んでいる生徒たちをたんに助けるだけでなければならない。教えるのでなしに、たんに学習を助けるのだ」とのべている。(6, 24-25) こうして、ウシンスキーは、生徒を「知的労働」に慣らすことによって、労働の苦しさを克服し、それが生徒に与える享楽を経験することに慣れさせようとしているのである。

ウシンスキーは、このような「知的労働の習慣とともに、そのような労働に対する愛も身につくだろう」、と指摘している。したがって、教師のもっとも主要な義務は、「生徒を知的労働に慣らすことにあり、この義務は教材そのものを伝達することよりも重要である」と考えているのである。

III

ウシンスキーは、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」の第二巻、「感情現象」(O ch-uvstvovanijakh) のなかで、「衝動」(stremlenie) についてのべている。(7)

ウシンスキーは、まず、「衝動」の概念を、「磁針が、どのようにそれを傾けようと、それを放置しておけば、かならず一方の端を北に向けるということに気づきながら、この現象の真の原因を知らないときには、われわれは、磁針はその一端を北に向け、他端を南に向ける衝動をもつという」と説明する。(5, 95)

すなわち、磁針を一定のしかたで動かす、「われわれには未知の原因」を、「衝動」と名づけているのである。

生物のばあいでは、ウシンスキーは、「衝動ということばのかわりに別のことば、本能 (instinkt) をしばしば使用するが、本能ということばのもとで考えるものは、衝動ということばのもとで考えるものと同じである。すなわち、動物の活動のわれわれには未知の原因、それも動物自体のなかによこたわっている原因を考える」とのべている。(5, 95)

ウシンスキーは、さらに、それを心理的分野に移して、つぎのように説明するのである。

「あれこれの心理的あるいは精神—物理的現象をわれわれにひきおこす、われわれには未知な原因を衝動とよぶ。たとえば、われわれは、われわれに家を建て、暖い衣服を縫い、穀物を来年まで貯えさせる原因を、衝動とか本能とはよばない。なぜなら、われわれは、これらの活動の原因をそれらの必要性に関する、あるいはそれらの有用性に関する意識的思考のなかにみるからである。生まれたばかりの子どもに食物を母親の乳首に探し、そこできわめて複雑で難しい吸乳過程を遂行させる原因をわれわれが本能とか衝動とよぶとすれば、それはわれわれが、生まれたばかりの子どもに食物の欲求に関する意識的思考も、口を気体学的機械とするに必要な物理の知識も仮定することができないからである」。(5, 96-97)

このように、ウシンスキーにとって、「衝動」とは、①本能とほぼ同次元でとらえられた、有機体それ自体のなかに内在する、未知の活動の原因であり、②有機体に〈生まれつき〉の、有機体の生存に必要な「なんらかの物質の欠乏のあらわれ」であり、③さらには、人間の意識とかかわりなしに生ずるものであった。⁽⁸⁾

ウシンスキーは、このような「衝動」の生理学的基礎を、「神経系の状態」(sostjanie nervnogo organizma) にみていた。「いわゆる本能、人間や動物の本能的衝動も神経系の状態、そのさまざまな特質—その特殊な欲求 (potrebnosti)、その遺伝的あるいは獲得した習熟や習慣、その病的なあるいは正常な時期—に対する心の直接的反応にはかならないことは明らかである。みつばちの肉体がみつばちをしてあれこれの花を探させるのであって、それは人間の肉体が人間に食物、飲物、休息を求めさせるのとまったく同じであることに疑いない。人間は、食物に対する肉体の欲求を知って食物を求めているのではない。消耗した肉体の異常な状態が、人間を苦しめ、その苦しみを止める手段を人間に探させるからなのである。……心が神経系のある状態のときには空腹の苦しみを、別のときには渇の苦しみを、ちょうど視神経が振動するときに視覚をおぼえ、聴神経が振動するときに聴覚をおぼえるのと同じように、感ずる生まれつきの能力をもっていることを疑うことはできないのである」。(4, 88)

ウシンスキーは、意識的活動を注意深く分析してみれば、その底にはつねに意識されない「無意

識的衝動」(bessoznatel'nyje stremlenija) がよこたわっていると把握している。ウシンスキーは、「われわれは、あらゆる意識的活動の基礎に無意識的衝動がよこたわっていると認めなければならないのではないか？ 欲する、氣にいらぬ、欲しない、氣にいらぬは、あらゆる意識的活動の最後の原因である。どんな活動をとってもよい。それがどんなに意識によってつらぬかれているようにみえたとしても、それを最後のところまで分析するならば、その基礎に無意識的衝動を発見するだろう」とのべているのである。(5, 98)⁽⁹⁾

そして、ウシンスキーは、このような〈生まれつき〉の、無意識的衝動を、①個人的自己保存にかかわる、個人的生存への衝動 (stremlenie k individual'nomu sushchestvovovaniju) ②「性的本能」などにみられる、社会的、類的生存への衝動 (stremlenie k obshchestvennom i rodovomu sushchestvovaniyu), ③意識的活動への衝動 (stremlenie k soznatel'noi dejatel'nosti), に分けている。ウシンスキーは、「はじめの二種類の衝動」、個人的生存への衝動と社会的、類的生存への衝動を、植物性有機体の欲求から生ずる植物的衝動—「生存への衝動」、「第三の種類」、意識的活動への衝動を動物性有機体のみ特有の衝動—「生活への衝動」と規定し、それをつぎのように説明するのである。(⑨, 66)〔教育科学アカデミア版、第六巻、66頁を示す。以下同じ。〕

(1) 生存への衝動 (stremlenie byti), その生存の空間的、時間的拡大、すなわち子孫の繁殖と持続への衝動：これは植物性有機体の特徴であり、植物、動物、人間有機体に共通のものである。植物では、この有機的欲求は感覚されることはないが、動物では、それが有機的衝動として感覚される。この有機的衝動は、何よりもまず、欠乏や苦痛の「感情」として、後には満足、よろこびの「感情」として、最後には一定の欲望 (zhelanie) のかたちで表現される。この生存への衝動は、心には、飢餓、渇、休息と運動の欲求、さらには社会的かたちの「一般的感覚」としてあらわれるが、この植物性自然の「声」の意味は、人間の意識には直接には理解されない。心は、この「声」に、その意味を理解してしたがうのではなく、それにしたがわないときにともなう苦痛を感じてしたがうのである。しかし、「精神的興味にみちた発達した心」は、植物性自然の「声」にしたがわないでいることができ、この生存への衝動に対抗することさえできる。

(2) 生活への衝動 (stremlenie zhitj), あるいは意識的活動への衝動：有機的な生存への衝動とならんで、すべての生活するもの、すなわち感覚する世界に共通の生活への衝動がある。「この衝動は、植物的過程によって獲得された力を犠牲にして満足される。というのは、植物的過程によって準備された力は成長と繁殖の方に向けられるのではなく、その一部は動物的過程によって、あるいはかんたんにいえば、生活過程によって吸収されるからである。生活するということは、感じ、考え、行動するということ以外のものでないものである」。(5, 100) このような感じ、考え、行動する衝動は、人間だけのものではない。動物の種が高等になればなるほど、意識的活動の欲求のあらわれは目立ってくる。

ウシンスキーは、これら二つの「衝動」について、つぎのようにまとめている。

「このようにして、われわれは、衝動に二つの源泉を認める。ひとつは肉体的なものであり、有機的欲求をもったわれわれの植物性有機体である。もうひとつは心的なものであり、意識的活動へ

のつぎることのない衝動をもった心 (dusha) である。これらの衝動はいっしょになってひとつの一般的な、すべてを包みこむ衝動、生存と生活の衝動を構成する。肉体にとっては生存が重要であり、心にとっては生活が重要である。生活なしの生存は、心にとって何の意義ももたない」。(5, 109)

ウシンスキーは、さらに、「衝動の第三の源泉」—人間の心の中にのみ固有の特質、「精神」(dukh)—と「精神的衝動」(dukhovnye stremlenie)を考えていた。ウシンスキーは、「肉体的あるいは植物性衝動のほかに、生活への心的衝動のほかに、われわれは、さらに人間における特別の衝動、人間だけに特有の衝動を認める。われわれは、人間のなかに肉体の植物性衝動からも、心の生活への衝動からも説明できない現象をはっきり認める。したがって、われわれは、人間だけに特有の衝動、われわれの用語では、精神的衝動を加える」とのべているのである。(⑨, 390)⁽¹⁰⁾

IV

ウシンスキーは、「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」でも、「幸福」と「享楽」について多くのページをさいている。「幸福の概念と享楽の概念との混同ほどに、教育に有害な結果をもたらす誤りはほかにないかもしれない」とさえ考えていたのである。ウシンスキーは、「幸福」と「享楽」をはっきり見分け、「幸福」を「人間の心の真の欲求に合致する、自由な、無限の、前進的活動」と把握し、「享楽」をこのような活動に伴なうこともあるし、伴わないこともある副次的現象だとみることが必要である、と指摘するのである。

「何かの子どもを強くひきつける活動に従事している子どもを観察してみよ。子どもの顔には楽しみの表現も苦しみの表現も見られず、静かな真面目な、緊張した活動の表現をあなたたちは見るだろう。芸術家が自分のしごとで没頭しているときにも、平凡な労働者が自分のしごとで没頭しているときにも、同じ表現をかれらの顔に見る。……このような心の状態が、人間の正常な状態なのであり、享楽に依存せず、享楽への衝動に従属もしない、最高の幸福なのである」。(5, 202)

ウシンスキーは、「享楽への衝動は派生的衝動である」と位置づけ、〈生まれつき〉の衝動とこの派生的な、享楽への衝動の「最初の発生」にみられる相違について、「人間は、自分の知らない、考えることもない享楽を求めることはありえない。人間は、何かほかの衝動の満足の結果、享楽を味わった後に、享楽を求めるようになる。食物を見つけることには、人間は享楽への衝動によってつき動かされるのではなく、空腹の苦しみによってであり、快感を味わった後においてのみ人間は、空腹の苦しみと享楽の表象につき動かされて、食物を求めるのである」、と説明している。(5, 199) このように「享楽への衝動」は、もはや「衝動」ではなく、「欲望」であり、「それは感情経験の結果生まれるものであり、つねに表象をとまなう」、ととらえているのである。

ウシンスキーは、人間のすべての「衝動」は、それが満たされないときには人間を苦しめ、それが満たされたときにはさまざまな感覚を、多かれ少なかれ「気持ちよい感覚」を人間にもたらすが、心の意識的活動への衝動は、「この欲望形成の一般的歴史のなかの注目すべき例外」である、とのべている。⁽¹¹⁾

ウシンスキーは、「けっして満足することがない、たえざる充足においていっそうの向上を求める」、この心の意識的活動への衝動について、つぎのように指摘している。

「それが満されないときには、ほかのすべての衝動と同じように、それは人間を苦しめる。しかし、それは満されても、人間に満足をあたえることはないのである。この注目すべき心の本質的衝動は、それが満されるとき何かの享楽とか気持ちよい感情を結果においてあたえるのではなく、意識的な心理活動あるいは精神—物理的活動をあたえるにすぎない。……緊張した活動の瞬間においては、苦しみもなければ享楽もなく、あるのはただ活動だけである」。(5, 202)

こうして、「人間の心に生まれつきの、たえざる活動を求める衝動」—意識的活動への衝動を、人間における主要な「基本的衝動」と位置づけ、人間の生活のあらゆる幸福は、この衝動の正しい満足にかかっていると考えていくのである。

「教師は、心の活動に対する衝動を、心の主要な欠くことのできない要求として眺める必要がある。そして、教育目的に照らして正しいこの衝動の充足のなかに、教育のもっとも重要な目的と生徒の発達に働きかける自己の作用のもっとも主要な手段とを見出さなければならない。心が要求しないものを心に与えることはできない。しかし、どんな人間の心も、まず第一に活動を要求する。そして、教師や周囲の環境が心に与え、また心が自ら探した活動の種類にしたがって、その発達に一定の傾向や特徴が加わる。教育の理論や実践における主要な誤謬やたくさんの手ぬかりは、この心理学の基本的真理を十分に評価しないことから生ずるのである」。(5, 145)⁽¹²⁾

したがって、ウシンスキーは、教育の最大の配慮は、心の活動に対する衝動の充足に集中されねばならないと考え、教育のもっとも主要な課題は、「形式的側面」からみれば、①心の増大する要求を十分に、そして前進的に満足させるような活動を発見できるようにしてやること、②このような活動が可能のように十分準備してやることにある、と把握するのである。「生徒に正しい活動を与えよ、その心をひきつけ無限に活動させるような手段によってかれを豊かにせよ」と主張するのである。(5, 146)

ウシンスキーは、このような教育の基本的命題と関連して、「教育のもっとも重要な規則」を、つぎのようにあげている。

(1) 教師は、子どもの活動に対する衝動によって、子どもの心の生まれつきの力をもっとも正しく判断することができる。しかし、そのさい気をつけなくてはならないことは、われわれが子どもにやらせてみた領域においてかれの活動が劣っていたということから、かれの心が全般的に劣っているのではないかと考えるようなまちがいをおかさないことである。ここから、いくつかの新しい規則がでてくるが、そのうちもっとも主要なものは、つぎのようなものである。①学習は、子どもの発達とにらみあわせてあまりおくれるようなことがあってはならない。発達と学習とは、一方が他方に先んずるようなことなく、手に手をつないで進まねばならない。②子どもの心ができるかぎり多面的な、広い満足を見出しうるように、学習あるいは学校や家庭における生活を組織することが必要である。

(2) 活動への衝動のなかにあらわれる心の生まれつきの力を、教育によって強めたり、弱めたり

できるかという問題は、かんたんには解けない問題である。われわれは、むしろ解けないと考えている。しかし、心の活動を非生産的な、誤ったあるいは有害でさえある領域から引きはなし、生産的な、有益な、人間の自然が求める無限の拡大も可能な領域に集中させることは、教育の力によって可能なのである。

(3)生徒の何かの無益な、あるいは有害な性癖を除去するときには、生徒の心の活動の習慣的な領域を破壊するときには、もしそれが成功したなら、それによって解放された力は、みずからの居場所を求め、もししかるべき場所が見出されないときには、もとの場所にもどったり、新しいもっと悪い場所をつくるかもしれないということを忘れてはならない。

(4)心の力が強ければ強いほど、それに必要な活動領域は大きくなり、それを満足させないことはより危険となる。

(5)どんなばあいも、急な矯正を信用してはならない。なぜなら、心の活動の領域は、心によってしだいにつくりだされるものだからである。だから最初は、子どもの小さい悪い性癖は、見て見ぬふりをしていた方が、心の力の出口を一度でふさいでしまうよりよい。心には、心をひきつける活動がぜひとも必要だからである。

(6)どんな根気のよい、活動の広い教師でも、わずかの生徒の心の活動でさえ、そのすべてを指導することはできない。だから、教師は、生徒がたとえ有益ではないにしても、少なくとも無害な活動を容易に見出せる領域を、生徒のまわりにめぐらすことが必要である。

(7)心の活動の性格から、心の活動というものは、一定の方向に進まねばならないと同時に、たえず新しいものでなければならない。前進的に発達するものでなければならない。教師が忘れてはならないことは、活動が習慣に転化すればするほど、心の力を解放するということである。

(8)心の活動は、あまり単調であってはならない。なぜなら、一方向にのみ向けられた心の活動が、子どもの心を満足させるほどに発達することはできないからである。しかし、またそれは、心の力をつまらぬことに浪費しないために、あまりに多様であってはならない。

(9)生活それ自身がすでに十分に活動をもたらす人びとに対して教育がなすべきことは、労働を労働のために愛するようにかれらをしむけること、かれらを労働に準備することである。(5, 146—149)

V

ウシンスキーは、人間における基本的衝動—意識的活動への衝動と「自主性あるいは自由への衝動」(stremlenie dushi k samostojatel'nosti ili svobode) は、不可分のものと把握している。自分自身の心から出発した活動、したがって、自分のとくに好きな活動、自由な活動のみが心に幸福をあたえ、心の価値を保持する。それゆえ、心に活動に対する衝動を育てねばならぬと同様に、自主性あるいは自由に対する衝動を育てねばならない。他方の発達なしに、一方の発達が進展するようなことはあり得ない、と指摘しているのである。

このことは、意識的活動への衝動—自主性あるいは自由への衝動が、人間に〈生まれつき〉の〈可能性〉としてのみ存在することを意味し、そのような〈可能性〉を〈現実性〉に転化するプロセスが発達、育成と把握されていることを意味すると思われる。ウシンスキーは、「誕生の第一日」から、子どもにあらわれる、この自主性あるいは自由への衝動を、「正しい方法」で、しかも年少のときから「育てねばならない」、と主張しているのである。

ウシンスキーは、このばあい、「自由への衝動」と「自由の享楽への衝動」をはっきり区別していた。「自由に対する本当の衝動と、まちがった衝動とがある。このまちがった衝動においては、人が自分の本当に好きなこと—そのために人は自由を求めるのである—への衝動によって導かれるのではなしに、あらゆる内容を欠いた自由そのものへの衝動、自由の享楽—その自由はこの享楽をも心にとって無害なもの、したがって、正当なものとするのだが—への衝動によって導かれるところにある」。(5, 150)

このような自主性あるいは自由への衝動から導きだされる、「教育規則」はつぎのようなものであった。

「自由は、障害の欠如によって教育されるのではない。反対に、障害を克服することによって、障害をとり除いた瞬間にのみ味わい得る自由の甘美を経験することによって教育されるのである。だから、子どもが、このような経験をより多く積み重ねるほど、子どものもつ自由への衝動はいっそう強化され、発達するということ、つまり子どもはより多くの障害を克服すればするほど、よりいっそう自由を愛するようになるということは、明らかなことである。しかし、子どもが自分で障害を克服するのと、だれかがそれをとりのぞいてやるのとでは、大きなちがいがあある。子どもが障害を感じることが少なければ少ないほど、自由の甘美もより少なくなる。しかし、人が克服することのできないような障害、人がそれから退却してしまうような障害は、恐怖感を発達させることはあっても、自由への衝動を発達させることはない。ここから教師が容易に導き出しうることは、自由への衝動は、子どもが自分で本当に克服しうるような障害によってのみ教育されるということである。また、そこから、生徒にこのような経験をもつ機会をできるだけたくさんあたえることの必要が導きだされる」。(5, 149—150)

ウシンスキーは、心の活動への衝動とそれなしには活動そのものが不可能となる「障害に対しての嫌悪」との間に、心の活動—労働と「その困難性への嫌悪」との間に、アンチノミーをみている。「心は、その本性から活動を求める。したがって、心は障害の克服を志向する。活動なしには人間は苦しむ。したがって、人間は、それなしには活動そのものが不可能となる障害なしにも苦しむ。しかし、人間は障害を喜び、障害を愛することができるだろうか？ もちろん、否だ。なぜなら、障害は、人間が求めている活動を阻止するからだ」、というのである。(5, 127)

ウシンスキーは、心の活動—労働と「その困難性への嫌悪」との間のアンチノミーについては、つぎのようにのべている。「われわれは、労働を愛するが、しかし困難のない労働はありえないことも考えずに、労働の困難性は好まない。困難性 (trudnost) は、労働によって達せられる目的とは無関係に、労働 (trud) の本質をなすものなのである。労働を求めながら、労働の困難性を避けよう

とする人間は、不可能を求めているようなものだ」。(5, 128)

ウシンスキーの教育の〈論理〉は、このような人間における労働の位置づけとアンチノミーにかかわっていたと考えられる。ウシンスキーは、教育の理想をつぎのように表現している。

「自由な、すなわち自分の好きな労働を上手に前進的におこない、その過程で発揮されるエネルギーの力強さによって、容易に障害やそれに結びつく苦しみを克服し、そのしごとのもたらす満足にではなく、その目的にますます心を引きつけられ、たんに必要な休息の時間にもみずから向かう—このような労働こそが空想ではなく、人間自然の欲求に関する真の事実に基づいた、健全な教育の理想でなければならない」。(5, 158)

ウシンスキーは、子どもの「四つの活動」—あそび、作業、学習、子どもの学校生活あるいは家庭生活そのもの—を、このような「自由な労働」への道に導き入れる活動と位置づけている。

(1)あそび：あそびのなかで、心のあらゆる側面が、すなわち、「その知、情、意」が形成される。しかし、「あそびは、もしそれが活動であることを、それも自由な活動であることをやめたら、その意義を失ってしまうものであることをけっして忘れてはならない。おとなが笑わせたり、楽しませてやっている子どもは、あそびをしているのではない。またおとなを喜ばせようとして、命令のままに何かの活動をするときも、子どもはあそびをしているのではない」。(5, 160) できるかぎり、子どもが享楽への衝動にではなく、活動そのもののなかに幸福を見出すようにしてやらねばならない。子どもが、かれにあたえられたものによりも、自分で作ったものにより多くの楽しみを見出すようにしてやらねばならない。

(2)作業：あそびと作業とは直接に結びついているから、どこから作業がはじまり、どこであそびが終るかを見分けることは、実際にはできない。草花の栽培、裁ほう、かご細工、図画、工作などは、真面目な課業であると同時にあそびでもある。「子どもに可能なすべての作業が学校に導入されないかぎり、教育は、それが人間の性格、運命、幸福にもたらしうる影響の半分をも現すことができないであろう」。(5, 161)

(3)学習：「もし教育学が初等教育のすべてを、子どもにとって面白いあそびにかえてしまうことに成功したとしたら（もちろん、けっしてそれに成功することはないのだが、しかし最近の教育学は、それを強力にやろうとしているのである）、それは、教育にとって大きな不幸となろう」。(5, 163) 真実の自由の基礎は、まさに自分を束縛する能力、自分を強制する能力のなかにある。自分のしたくないことを自分に強制してやることのできない人間は、けっして自分のしたいことをも成しとげることはできないのだ。しかし、学習そのものが成功するためには、学習の強制が、子どもの意志の、自分の心の世界に対する力をこえてはならない。学習活動をできるかぎり子どもにとって興味あるものにするとともに、この活動を娯楽に転化させないことは、教授学のもっとも困難で、もっとも重要な課題のひとつになる。

「以前のスコラティックな学校は、学習のすべての労働を子どもの肩に負わせ、教師にはなまけ者をかりたてるための鞭だけをもたせていた。その後続いた学校は、ほかの極端に走った：教師にすべての労働を負わせ、子どもたちがなんの努力もなしに発達するように子どもたちを導くこと

を、教師に求めた。新しい学校は、そうではなく、教師と生徒に労働を配分し、労働を組織する：新しい学校は、子どもができるだけ自主的に労働すること、教師がこの自主的労働を指導し、そのための材料をあたえることを要求するのである」。

（４）子どもの生活：「子どもの生活—かれの教師や友人に対する態度—そのものも、子どもの発達につれて、ますます真面目な興味に浸透されるようになり、その生活の範囲もだんだんと拡大されて、知らぬ間に広い、現実の、十分に自主的な生活のなかにはいっていくよう構成されねばならない」。（５，１６４）

ウシンスキーは、これらの活動—あそび、作業、学習、子どもの生活—が、人間を自由な、自分の好きな労働への道に導きいれるという「目的」に向けられるとすれば、その「目的」が達成されないはずはない、と判断しているのである。なぜなら、「それを達成することは、心の生まれつきの基礎に、それが脇へそれることなく、正しく発達する可能性をあたえることにすぎない」からであった。（５，１６４）

これまで、ウシンスキーの「人間の自然やその真の欲求に応ずる教育」が、具体的にどのように展開しているかを、遺されたものにそくしてみてきた。

すでにとりあげたように、「公教育における国民性について」では、それは、形式的側面からみれば、〈生まれつき〉の、「深くかくれた」根源をさぐり、それを支柱とする教育、あるいはそれに基づいた教育と発想されており、「労働、その心理的、教育的意義」においては、〈生まれつき〉の可能性としての「労働の欲求」を、教育によって発達させるという問題へ展開しているのである。

「教育の対象としての人間—教育的人間学試論」では、「衝動の仮説」とそれに基づいた教育の論理が、形式的側面からだけでなく、具体的、実質的側面から提起されている。この「衝動の仮説」こそ、「公教育における国民性について」にみられる〈生まれつき〉の「深くかくれた根源」の、さらには「労働、その心理的、教育的意義」における「労働の欲求」の、生理学的、心理学的、あるいは人間学的展開であったと思われる。すでに詳しくとりあげたように、それは有機体それ自体のなかに内存する、〈生まれつき〉の、未知の活動の原因であり、人間においては「けっして満足することがない、たえざる充足においていっそうの向上を求める」意識的活動への衝動へと具体化しているのである。こうして、ウシンスキーは、人間を統一的、全体的存在と把握し、活動的、積極的存在と認識し、活動—労働による人間の発達と形成、育成を説いているのである。ウシンスキーの教育の論理は、人間に〈生まれつき〉の可能性としての、たえざる活動への衝動に発し、「自由な、すなわち自分の好きな労働を、上手に前進的におこない、その過程で発揮されるエネルギーの力強さによって容易に障害やそれに結びつく苦しみを克服」しうのような〈労働〉において完結する、ととらえてよいであろう。

最後に、このようなウシンスキーの論理を、教育理論史のなかでどのように位置づけるのかについて若干ふれておきたい。

ウシンスキーは、いわゆる〈生得説〉についてつぎのようにのべている。

「観念の生得性は、ロック以来、強い非難を受けるようになった。ロックは、かの有名な「人間悟性論」をほとんどもっぱらこの非難に向けている。もっとも、かれは自分のほかの著作では奇妙にも自分自身に矛盾しながら、人間はその将来の悟性的発達の種類だけが生得的であると語っている。しかし、種類だけということは、きわめて多くのことをいうことを意味する。この問題についてのライプニッツとロックの有名な論争は今日までも反響をよんでいる。今日では、唯物論者もヘルバルト主義者も、観念の生得性に強く反対している。生得観念ということで、心の活動の性格にあらわれる心の本能的態度ではなく、何か一定の表象あるいは哲学的思想を考えるのであれば、その反対はまったく正当である。……観念の生得性、非生得性に関する論争は、観念という不幸なことのさまざまな理解にもとづくものであるとわれわれには思われる。観念という名のもとに、われわれの悟性活動に影響をおよぼし、それに経験や観察あるいはわれわれの身体への有機界の影響によっては説明しがたい性格をあたえる、われわれに未知な原因を考えるのであれば、いくつかの観念の人間における生得性を疑うことはできないだろう」。(5, 52)

いうまでもなく、このようにのべたからといって、ウシンスキーがいわゆる〈生得説〉の立場や〈遺伝決定説〉の立場にたっていないことは明らかである。ウシンスキーは、〈生得説〉や〈遺伝決定説〉を、「人間の特殊な性質の生得性や不可避性に対するこのような信念は、それがどこから生じたものにせよ――パルマーの語る罪の遺伝性の確信からにせよ、カルヴィニズム的予定説への信仰からにせよ、また骨相学やモレショットの唯物論からにせよ――一つねにマホメット教的宿命論へ、マホメット教的怠情、無頓着へと導くものである」とするどく批判しているのである。(5, 135)

ウシンスキーは、また、いわゆる〈白紙説〉についても、「ベネケのように、人間になんらの生得的なものも認めない立場も事実と反する」と把握している。「子どもは、自分の記憶のなかになんの痕跡もなしに生れる。この点では、子どもは実際、まだ何も書きこまれていないアリストテレスの「白紙」(タブラ・ラサ)である。しかし、紙そのものの性質により、それに書きこむやさしさやむずかしさがきまり、それに書きこまれるものをそれが保持する堅固さの度合いがきまる」とのべているし、また、「われわれの神経系の状態が精神の形成の歴史におよぼす巨大な影響力を認めるべきではないだろうか？ また、多くの観察は、その状態の多くが遺伝的に伝えられることを明瞭に示しているのではないだろうか？」とものべているのである。(5, 137)

ウシンスキーは、これらの立場の帰結について、〈生得説〉、〈遺伝決定説〉にたてば、教師を変えることのできない運命の「冷淡な見物人」におとしめ、教育活動を不可能にし、また、〈白紙説〉、〈環境決定説〉にたてば、「教師は、自分が実際にもつ強い影響力を、さらにそれ以上強大視し、生徒たちの生来の特性におけるちがいに注意を向けないために、やはり多くの誤りをおかすことになる」、と把握しているのである。(5, 136)

それでは、ウシンスキーの〈立場〉はどのようなものであったか。この点について、ウシンスキーは、つぎのようにのべている。

「この問題に関しては、教師は、明瞭に分析された事実がないのであるから、極端な結論を避けて、性善説もとらなければ性悪説もとらない—これらの善とか悪は、個人の生活のなかで、かれが得た印象から形成されていくものであり、その形成の痕跡は明瞭にそれら自身のうえにあらわれている—と同時に、ある特質が遺伝されるということの疑う余地のない神経系そのもののなかに、ある性癖をほかと比較してとくに容易に、急速に形成する素質がよこたわっていることを認めるのが、分別ある態度だといえよう。このような考えをもつときには、教師は人を墮落させるような宿命論にふけることなく、自分自身に直接責任があるかもしれないことを自然のせいに行ったり、……すべてのものに同一の教育をほどこすことが可能であると考えようことはせず、どのような性癖が子どものなかにとくに速かに、確実に形成されるか、また反対に、どのような性癖が子どもの本性そのもののなかに、自己の形成に対する抵抗を見出すかということに注意を向けるようになるであろう」。(5, 136)

このことは、これまでとりあげたウシンスキーの「人間の自然やその真の欲求に応ずる教育」が、ルソー的な性善説—いわゆる〈消極教育〉の立場とも異質のものであったことを示すと思われる。ウシンスキーは、教育のレゾーン・デートルにふれて、「もし肉体的健康に有害なあらゆる人間の行為が、ただちに肉体的苦痛を伴ない、あらゆる有益な行為に肉体的享樂が伴うとしたら、また同じような関係が、心の享樂や苦痛のあいだにもつねに存在するとしたら、この点において教育にのこされる仕事は何もなく、人間は磁針が北を向くのと同じように正しく、しっかりと、かれの自然がかれに示す真直ぐな道に沿ってすすむことができよう」と指摘している。(5, 158) ウシンスキーは、肉体的健康の面においても、精神的健康の面においても存在する、このような「行動とその結果の間の関係の不完全さ」を、教育は補足しなければならない、と述べている。この「不完全さ」は、人間が十分な、理想的な発達をとげたときにはなくなるはずのものであるが、「子どもの時代にはきわめて大きい」ととらえているのである。

こうして、ウシンスキーは、人間とその発達における教育の役割について、「生徒の性格や能力の形成において自分を全能だとも考えなければ、自然との闘争において自分がまったくの無力だとも考えず、またまちがった教育方法は自然そのものによって修正されるというような思想によって安心するようなことのないようにせねばならない。こうした極端は、どちらも同じように有害である。一教師は、つねに教育の力はかれが利用しつくせないほどに大きなものであると確信すべきである」と主張するのである。(5, 137—138)「完全な教育は、人間の力、その肉体的、知的、道徳的力の限界を大きく動かすことができると確信する。少なくとも、その可能性は、生理学や心理学が明瞭に示している」と考えているのである。(4, 24)

〈生まれつきのもの〉と教育の問題についての、このようなウシンスキーの論理は、これまでみてきたように、当時の「科学の水準」にぎりぎりまでたとうとしていただけでなく、その水準に実際にたっていたことを示していると思われる。ウシンスキーの、教育の対象としての人間の〈人間的〉把握とそれに基づいた教育の論理の現代的意味については評価が分れるので措くとしても、その史的意義については正当な評価が必要だと思われる。⁽¹³⁾ われわれは、こうしたウシンスキーの

論理のなかに、これまでの教育の〈理論〉を意識するとしないとにかかわりなし支えてきた、〈生得説〉―〈遺伝決定説〉、〈白紙説〉―〈環境決定説〉、さらには方法原理としての〈合自然の原理〉の質的転換と新たな論理による統合をみているのである。⁽¹⁴⁾

(注)

- (1) 「教育力」は、「教育学的文献の効用について」では、教育が「世論に基づいて規則をたて、世論とともに生き、発達するときのみ実際の力をもつ」、「学校の三要素」では、学校の三要素―管理的、教授的、訓育的要素―がきわめて密接に結びついている「学校教育力がきわめて大きい」、という文脈でとりあげられている。
- (2) 最初の教育学的論文、「教育学的文献の効用について」において、ウシンスキーはイエズス会の教育を具体的に叙述し、「この教育の目的そのものが、よくないもので、非道德であり、自由でキリスト教的な人間の教育という考えとはまったく対立するのである。しかし、それにもかかわらず、イエズス会の学校教育力が教育者の関心を引く現象となっていることは否定できない。……悪い手段は、悪い目的にとって必要である。しかし、イエズス会の学校教育力は、それにもかかわらず、依然として注目すべき現象なのである」と書いている。
- (3) ウシンスキーは、「教育の対象としての人間―教育的人間学試論」で、「第二の天性」を形成する問題を、性格―人格形成における「習慣」、教授―学習における「習熟」の形成によって解決している。この小論ではとりあげることができなかったが、この面のウシンスキーの理論も非常に説得力がある。
- (4) ストルミンスキーは、この点について、「ウシンスキーが二つの課題を拒否し、教育の問題を実現不可能なものと認識したことを意味するだろうか。もちろん、否である。ウシンスキーは切りはなされてとらえられた教育の基礎の本質的欠陥を考えており、教育―教授の過程におけるこれらの基礎の統一のために問題を定めたのである」と解している。
- (5) 「国民性」は、ウシンスキーの教育思想を考えるばあいの中核的問題になると思われるが、ここでは、文章にそくしておさえ、それにとどめた。「カ・デ・ウシンスキー、書誌学的考察2」（明治大学人文科学研究所紀要、第10冊）、参照。
- (6) この文章につづいて、「汝の面に汗して、汝の食物を取れと、主は人間に、人間を天国の門の外へ置き、その前に広大な土地を開きながら、語った。こうして、労働は、人間の肉体的、精神的本性の、地上における人間の個人的生活および社会的生活の、総仕上げ的法則となり、人間の肉体的、道德的、知的完成、人間的価値、人間の自由、そして最後に、人間の享楽および人間の幸福に、欠くことのできない条件となった」という文章がある。この論文の部分には、「キリスト教へのよりかかり」が、たしかにみられる。さらに、「家父長制的労働」の理想化も否定しがたいようである。
- (7) ウシンスキーは、心理現象の「分類」について「……ヘルバルトをして意識現象だけを独立の現象とみなし、感情や欲望を意識的現象からの必然的結果として導きださせたような心理学的細論にふけることもやめ、とりあえずわれわれの心理学を三つの主要な部門に分けることにした。第一に、意識現象を叙述し、第二に、感情現象を、第三に、意志あるいは欲望の現象を叙述する」とのべている。ウシンスキーは、ヘルバルトやその後継者たちとちがい、人間になんらかの〈生まれつき〉の衝動も仮定しないとすれば、感情の発生を説明できないと考えていた。
- (8) ウシンスキーは、「最初の衝動は、ロックの表現によれば、「欠乏の感情」とよぶよりほかはないだろう」といっている。
ウシンスキーは、「意識的活動の欲求」、「食物や休息の欲求」、「有機的欲求」、「肉体的欲求」などで、*potrebnostj* と *stremlenie* をほぼ同じように使っている。したがって、*stremlenie* (*potrebnostj*) というシチトワの用法がよいかもしれない。ウシンスキーは、*stremlenie* (*Trieb*)、*prirodnoe stremlenie* (*appetitus*) と表現している。
- (9) ウシンスキーは、「意識された衝動は、もはや衝動でなく、感情であり、欲望である」、「無意識的衝動は、

感情を仲介としてのみ意識的欲望に転化する」とのべている。

- (10) ウシンスキーは、「心理現象のなかから、われわれの行動と動物の行動との類推に基づいて、人間にのみ特有の現象をとりだす。そして、この現象のために、われわれは特別の最後の部門を設ける。そして、類推のうえから人間と動物に共通とみられる心的現象と区別して、それらを精神現象とよぶことにする」と書いている。ウシンスキーの「人間学」は、三つの主要な部門、①肉体现象、②心的現象、③精神現象に分けられる。よく知られているように、精神現象の部門は未完なのである。

人間と動物のちがいについては、「ダーウィンの理論からの心理学的結論」で、つぎのように把握されている。

①ずっと以前から、人間の生活条件への適応は、植物や動物のそれとは異なる方法で行われてきた。植物や動物の適応は、「意識なしに」これらの適応の「遺伝的伝達」によってだけ行われるが、人間のばあいは、まったく「新しい方向」—人間にも有機的遺伝の法則は作用している。しかし、このような有機的遺伝は、「個人」には大きな意義をもつが、「人類」の生活条件への適応にはほとんど意義をもたない—をとり、有機的遺伝によってではなく、「歴史的継承」によって行われる。

②動物は、有機体の生活への衝動に不可避免的に服し、その行動はこうした衝動からだけで説明できるが、人間は、こうした衝動そのものに敵対し、それをおさえ、拒否することもできる。

- (11) ウシンスキーは、人間の活動は衝動それ自体からでなく、欲望から発し、欲望は、「われわれの衝動が充されたり、充されなかったりするときわれわれが経験する」感情から生まれる、としている。「感情」と「心の体制」は、ウシンスキーの人格—性格の形成の問題できわめて重要なテーマになりそうである。

- (12) アザロフは、ウシンスキーの学説のライト・モチーフをここにみている。ウシンスキーは、教育活動を子どもの活動、子どもの自由、自主性、創意性と切りはなしたい関係のなかにみえていた、というのである。「カ・デ・ウシンスキー、書誌学的考察3」(明治大学人文科学研究所紀要、第11冊)、参照

- (13) 「カ・デ・ウシンスキー、書誌学的考察3」(明治大学人文科学研究所紀要、第11冊)、参照。

- (14) メディンスキーは、「その後の時代(19世紀後半期)、教育学の著作においては、合自然の原理はすでに存在していず、ほとんどふれられることさえない。このことは、しかしながら、それがまちがったものとして拒否されたのであるということの意味してはいないのである。合自然の原理の理解は、ますますいろいろな年齢の子どもの心理学的特性の究明へと近づいていった。心理学は大きな成果をあげ、科学になりつつあった。合自然の原理の発達における新しい、高い段階、教育のこの原理の心理学による科学的基礎づけは(哲学的、社会学的基礎づけとともに)、ウシンスキーの教育学説のなかで示されている」、とのべている。

ピスクウノフは、「ウシンスキーは、当時おもに人間の肉体的、心理的発達に結びつけられていた、教育の合自然の原理の解釈に本質的な修正をもたらした。ウシンスキーは、人間の発達そのものがそれぞれの国民の歴史の特殊性、その文化、言語、芸術、労働活動などの要因の総体によって、いちじるしく規定されることを指摘している」、と評価している。チュヴァシェーフも、ゴンチャロフも、ウシンスキーの〈合自然の原理〉の評価では、ほぼ同質である。「カ・デ・ウシンスキー、書誌学的考察2」(明治大学人文科学研究所紀要、第10冊)、参照。

なお、ウシンスキーは、〈生まれつき〉の、〈生得的〉のと訳せるコトバとして、(prirodnyj), (prirozhdennyj), (vrozhdenij) を使っている。さらに、遺伝的(nasledstvennyj)がある。ウシンスキーは、「公教育における国民性について」では、おもに、(prirodnyj) と (prirozhdennyj) を、「教育の対象としての人間—教育の人間学試論」では(vrozhdenij) と (nasledstvennyj) を使っているようにみえる。もし、ウシンスキーがこれらのコトバをはっきり見分けて使っていたとすれば、ウシンスキーの教育理論の把握にとって決定的な意味をもつと思われる。

LITERATURA

1. Ananiev, B. G., Chelovek kak predmet vospitaniya. Sov. ped. 1964, No. 1.
2. Ananiev, B. G., Struktura individualjnogo razvitiya kak problema sovremennoj ped. antropologii.

- Sov. ped., 1968, No. 1.
8. Goncharov, N. K., "Pedagogicheskaja antropologija" K. D. Ushinskogo-nachalo novej ery v ped., 1968, No. 1.
 4. Goncharov, N. K., Pedagogicheskaja sistema K. D. Ushinskogo. M., 1974.
 5. Kostjuk, G. S., Progressivnye psikhologicheskie idei ped. antropologii K. D. Ushinskogo. Sov. ped., 1974, No. 2.
 6. Lordkipanidze, D. O., Pedagogicheskoe uchenie K. D. Ushinskogo. M., 1954.
 7. Lordkipanidze, D. O., "Chelovek kak predmet vospitaniya" -venets russkoj klassicheskoj pedagogiki. Sov. ped., 1968, No. 1.
 8. Medynskij, E. N., Printsip prirodsoobraznosti vospitanij v istorii pedagogiki. Sov. ped., 1956, No. 8.
 9. Piskunov, A. I., K. D. Ushinskij-osnovopolozhnik nauchnoj pedagogiki v Rossii. Sov. ped., 1974, No. 2.
 10. Smirnov, A. A., K stoletiju "Pedagogicheskoy antropologii" K. D. Ushinskogo. Vop. psikhologii, 1968, No. 4.
 11. Smirnov, A. A., Sistema psikhologii v "Pedagogicheskoy antropologii" K. D. Ushinskogo. M., 1975.
 12. Struminskij, V. Ja., Osnovy i sistemy didaktiki K. D. Ushinskogo. M., 1957.
 13. Frenkelj, I. A., Problema vospitaniya razvitiya razvitiya v psikhologo pedagogicheskikh issledovanijkh K. D. Ushinskogo. Sov. ped., 1955, No. 12.
 14. Shchitova, N. A., Problema potrebnostej v pedagogicheskoy sisteme K. D. Ushinskogo. Sov. ped., 1973, No. 9.

Pedagogicheskoe uchenie K. D. Ushinskogo

—“Vrozhdennoe” i vospitanie—

Kak ponjatie o vospitanii, tak i zadachi vospitaniya K. D. Ushinskij vyvodit iz ponjatija o cheloveke. Ushinskij iskhdil iz upezhdenija, chto vospityvatj cheloveka vo vseh otnoshenijakh mozžno, toljko poznavaja ego prirodu vo vseh otnoshenijakh, izuchaja ego ne toljko kak organizm, no i kak lichnostj.

Ushinskij kritikoval fatalisticheskie kontseptsii vrozhdennosti moralnykh i antimoralnykh kachestv cheloveka. Ushinskij schitaet chto chelovek ne javljaetsja “chistoj doskoj” ot rozhdenija, u nego estj anatomo-fiziologicheskie predposylki dlja psikhicheskogo razvitija, organicheskie potrebnosti i stremlenija, zadatki dlja formirovanija ego budushchikh psichiceskikh svoystv.

Ushinskij otmechaet chto stremlenija estj vyrazhenie nedostatka kakikh-to veshchestv, neobkhodimyx dlja sushchestvovaniya organizma, pobuzhdajushchikh ego k dejateljnosti. I stremlenija rassmatrivajutsja im kak pobuditeli k aktivnoi dejateljnosti, vovnikajushchie nezavisimo ot soznania cheloveka.

Stremlenija Ushinskij podrazil na tri grupy: 1. stremlenija telesnye, 2. stremlenie dushi k dejateljnosti, 3. stremlenija dukhovnye. Stremlenija interesnye vyrazhajut “stremlenie vytj”, sushchestvujut v prostranstve i vremeni, podderzhivajut i prodolzhatj rod. Eti stremlenija, istochnikom kotorykh javljaetsja telesnaja, rastiteljnaja priroda cheloveka. I vtoroe vyrazhajut “stremlenie zhitj”. Takie stremlenija farakterny dlja cheloveka i vysshikh zhivotnykh. Stremlenija dushi k dejateljnosti - osnova vseh dushevnykh stremlenij. K gruppe dukhovnykh potrebnostej Ushinskij odnosil ne toljko potrebnostj v trude, no i v znaniyakh, v svobode i schastje. Stremlenija eti tesno svjazany so stremlenijami vtoroi grupy. Po ego mneniju, vrozhdennymi javljajutsja stremlenija k soznateljnoj dejateljnosti, no oni tozhe rozhdenija sushchestvujut u rebenka toljko kak vozmozhnosti, realizatsija katorykh zavisit ot uslovij zhizni i vospitaniya.

Takim obrazom, Ushinskij shchital, chto razvitie v ontogeneze prezhe vsego poiskhodit v protsesse vospitaniya. On utverzhdal chto chelovek stanovitsja chelovekom cherez vospitanie. Ushinskij podcherkival: “Vospitanie, sovershenstvulasj, mozhet daleko razdvinutj predely chelovecheskikh sil; fizicheskikh, umstvennykh, i nratvennykh. Po krainej mete, na etu vozmozhnostj jasno ukazyvajut i fiziologija i psichologija.”